

## Na atualidade

Flávia Schilling  
Sandra Galdino Miyashiro  
*Universidade de São Paulo*

### Resumo

O objetivo deste artigo é provocar um debate que amplie os termos habituais da discussão sobre a Educação Inclusiva. Essa discussão tem como um dos seus eixos a questão do preconceito que cerca aquele considerado “diferente”. Propõe-se, no presente artigo, que, além do preconceito, há de se considerar as formas atuais do estigma. O ponto de partida é dado pela análise já clássica de Goffman, atualizada pelas propostas de Zygmunt Bauman. Um grupo “invisível” – pois cercado pelo segredo – que frequenta as salas escolares, é aquele formado por crianças e jovens que vivem – ou viveram – o encarceramento de um dos progenitores. No Brasil, o “estigma”, associado aos filhos de presidiários, tem origem no século XIX, por meio da penetração de teorias criminais, originárias em grande parte da Europa, das políticas eugenista e higienista. O discurso educacional se apropriou dessas concepções e, ao longo de décadas, despendeu esforços no sentido de tentar recuperar indivíduos já “viciados geneticamente” ou influenciados pelo meio familiar e social. Esse foi o grupo estudado para compreender como operam com o estigma que os cerca e que se concretiza na maneira como suas imagens são fixadas e amalgamadas às figuras criminosas de seus pais. Como resultado, vêm-se vidas marcadas pela ambivalência: emergem as figuras dos “indefiníveis”, dos “estranhos”. Como lidar com esse grupo em uma proposta inclusiva? Quais são as possibilidades e os limites da ação educativa em uma sociedade na qual o estigma parece se reatualizar? Essas são algumas reflexões que este artigo pretende introduzir.

#### Correspondência:

Flávia Schilling  
Al. Joaquim E. de Lima 1667, ap. 32  
01403-003 – São Paulo – SP  
e-mail: oak1@uol.com.br

### Palavras-chave

Educação Inclusiva – Filhos de presidiários – Estigma – Direitos Humanos – Preconceito.

\*Este artigo foi organizado a partir das reflexões da dissertação de mestrado de Sandra Galdino Miyashiro, Filhos de presidiários: um estudo sobre estigma, orientada por Flávia Schilling.

# ***How to include? The debate on prejudice and stigma in our days\****

Flávia Schilling  
Sandra Galdino Miyashiro  
*Universidade de São Paulo*

## **Abstract**

*The purpose of this article is to help widening the discussion about Inclusive Education beyond its usual parameters. One of the pivoting points of that discussion is the issue of the prejudice surrounding those regarded as “different”. In this article, we propose that, in addition to prejudice, we should also consider the current forms of stigma. The point of departure is given here by Goffman’s already classic analysis, renewed by Zygmunt Bauman’s propositions. An “invisible” group – because surrounded by secrecy – that inhabits school classes is that formed by children and youngsters who went – or are still going – through the incarceration of one of their parents. In Brazil, the “stigma” associated to the offspring of convicts can be traced back to the 19th century through the dissemination of crime theories, largely originated in Europe, underlying eugenic and hygienist policies. The educational discourse incorporated these conceptions and for decades endeavored to salvage individuals already “genetically vitiated” or influenced by their family and social environments. This is the group studied here in an attempt to understand how they operate under the stigma surrounding them, and which is actualized in the way their images are fixed and merged to the criminal figures of their parents. As a result, we have lives marked by ambivalence: they give rise to the figure of those “indefinable”, of the “strange ones”. How should we treat this group in an inclusive proposal? What are the possibilities and limitations of educative action in a society in which stigma seems to be revitalized? These are some of the reflections this article tries to introduce.*

## **Keywords**

*Inclusive education – Convict’s offspring – Stigma – Human rights – Prejudice.*

**Contact:**  
**Flávia Schilling**  
**Al. Joaquim E. de Lima 1667, ap. 32**  
**01403-003 – São Paulo – SP**  
**e-mail: oak1@uol.com.br**

## **Apresentação do debate: inclusão, (a)normalidade e (in)diferença**

Inclusão: encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se); fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr; conter em si; compreender, conter, abranger; trazer em si; envolver, importar.

O debate em torno de uma sociedade inclusiva e de uma escola que inclua efetivamente seus alunos tomou uma nova direção a partir da década de 1990, com a Declaração de Jomtien e, especificamente, com a de Salamanca, em 1994. Se, em um período anterior, a discussão era centralizada na inclusão nas escolas e nos diferentes espaços sociais de indivíduos classificados como deficientes em termos cognitivos, motores ou perceptivos, hoje se observa uma mudança de perspectiva na medida em que se propõe a inclusão de todos os indivíduos que apresentam ou possam vir a apresentar uma “necessidade educacional especial”.

Os princípios que subsidiam a Declaração de Salamanca (1994) estabelecem, dentre outros aspectos, que: todas as crianças e adolescentes, de ambos os sexos, têm o direito fundamental à Educação; cada um possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade que integre e dar educação para todos.

Esses princípios deveriam atingir preferencialmente aqueles sujeitos que, mesmo no contexto de uma sociedade democrática, portanto de direitos, ainda não usufruem condições plenas de sobrevivência física, mental, emocional e intelectual. A Declaração (1994) estabelece que os privilegiados por essa política são,

em linhas gerais, crianças e jovens com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; deficientes ou superdotados; trabalhadoras ou que vivem nas ruas; de populações distantes ou nômades; de minorias lingüísticas, étnicas e culturais; de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

À escola, é delegada a responsabilidade para a construção de uma sociedade que propõe a inclusão dos considerados “diferentes”. No que se refere ao tratamento das diferenças ou das diversidades, a Declaração de Salamanca (1994) é taxativa em afirmar que “as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando sociedades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva” (p. 10). O que é possível observar nesse documento é a tentativa de transformar a escola em lugar por excelência da formação de indivíduos “inclusivos”, que aceitem conviver com as diferenças e não as observe como traço de separação/exclusão.

A proposta de uma escola que respeite as minorias, os “estrangeiros”, os diferentes, enfim os considerados anormais de todo tipo, e que respalda a construção de uma sociedade inclusiva, não parece esboçar uma crítica ao modelo político e econômico que alimenta a produção da exclusão e das condições que impedem a concretização do modelo inclusivo. Esse é um aspecto a destacar, pois implica a necessidade de uma crítica que vá além das declarações, percebendo necessidades de transformações mais gerais e outras centradas na própria instituição escolar. O risco é cair na ilusão, como afirma Adorno (2003), de uma sociedade que se organiza em torno da aparência de liberdade.

A partir dessas reflexões iniciais, buscamos alguns suportes teóricos (históricos e contemporâneos) que nos permitissem avançar na discussão do problema de pesquisa que originou a dissertação de mestrado intitulada *Filhos de presidiários: um estudo sobre estigma* (Miyashiro, 2006). Para compor a dissertação, realizamos uma pesquisa qualitativa envolvendo entrevistas com jovens que tiveram ou tinham, na ocasião, um de seus

progenitores encarcerados. A pesquisa foi realizada com o apoio da Pastoral Carcerária e as entrevistas foram feitas entre os anos de 2005 e 2006, com cinco jovens mulheres na faixa etária de 14 a 26 anos e um jovem de 21 anos de idade. Os resultados dessas entrevistas serviram para ilustrar o debate acadêmico em torno da política de inclusão, confirmando ou mostrando suas limitações.

### **Ambigüidades do discurso sobre a inclusão: quem está “dentro”, quem está “fora”?**

Ao trazermos esse debate para o cenário atual, deparamo-nos com um momento histórico singular: se por um lado, a todo instante, presenciemos a tentativa de apagar, naturalizar ou mesmo neutralizar as supostas marcas distintivas que, de certa forma, funcionam ou funcionavam para distribuir os territórios, os raios de ação, os direitos e os deveres dos indivíduos, por outro lado, observamos na mesma medida o movimento inverso que se materializa na exigência de um posicionamento demarcado, a explicitação das concepções, da opção política, sexual etc. Qual é a sua “tribo”? Qual é o seu “estilo”? Qual será a sua “loucura”? Seu “diagnóstico”? A definição prévia ao contato com o outro em que se tenta determinar “de que lado você está”, “quem você é”, aparece como exigência na contemporaneidade, aspecto que acaba fortalecendo algo que esse mesmo discurso tenta eliminar: o estigma e o preconceito (Veiga-Neto, 2001).

A política educacional implantada em inícios da década de 1990, que afirma a necessidade do respeito à diversidade e a inclusão dos “diferentes” ou “indefiníveis”, parece comportar exatamente a necessidade de precisar, com maior detalhamento, quem são os diferentes, anormais e, por conseqüência, os normais. A política inclusiva pode pressupor, na atualidade, uma definição ainda mais precisa dessa distinção clássica. Novos desvios são detectados e novos comportamentos são objetos da inquietação médica e psicológica.

Ao recuarmos no tempo, é possível constatar que tentativas de esquadrihar o corpo e

a mente dos indivíduos, para encaixá-los em um grupo, não é nenhuma novidade. Observadas as particularidades de cada proposta, esta consistia, por exemplo, uma função primordial da instituição escolar, segundo o discurso higienista do século XIX. À escola, na política higienista, caberia a função de detectar o desvio para

[...] manipular os corpos modelando-os, treinando para a obediência e para a utilidade por meio de inúmeros regulamentos e inspeções: uma operação cuja noção de docilidade unia o ‘corpo manipulável ao corpo analisável’, num claro processo de disciplinamento. (Marques, 1994, p.17)

Imbuídos do sentimento de otimismo pedagógico, a escola era pensada como um “veículo de formação harmônica dos corpos e do espírito” (Marques, 1994). Para eles, a escola, além de corrigir e formar novas almas por meio da cultura das faculdades físicas, intelectuais e morais, transformaria, num segundo momento, a própria espécie. A escola pensada pelos higienistas deveria funcionar como um instrumento de formação do corpo e do espírito, transformando-lhes a índole mediante a ação educacional e não havendo espaço para a anormalidade em todos os seus aspectos.

Se no momento histórico citado acima vemos a definição de políticas que buscavam atingir incisivamente os destinos dos considerados “anormais”, observamos com a mesma intensidade discussões calorosas sobre como impedir o nascimento de sujeitos que poderiam carregar consigo alguma marca de desvio. Certamente que a definição de normal/anormal sofreu inúmeros deslocamentos ao longo das últimas décadas. Hoje, esses dois conceitos nos são apresentados em constante redefinição, seguindo as transformações da modernidade que os forjou. Assistimos à multiplicação de identidades, rótulos, estereótipos, tipos e comportamentos dentro desse binômio que a própria modernidade deseja banir:

Cada vez mais variados e numerosos na modernidade que vem, incansavelmente, inven-

tando e multiplicando: os síndromicos, deficientes, monstros, psicopatas (em todas as suas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os GLS, os estranhos, os outros, os miseráveis, o refugio enfim. (Veiga-Neto, 2001, p.105)

As análises foucaultianas nos permitem pensar que essa busca incessante pela definição e, na contemporaneidade, pelo ideal da inclusão, possuem como raiz relações de poder que demarcam e restringem o espaço e o lugar a ser ocupado pelo grupo de indivíduos considerado anormal. Para Veiga-Neto (2001),

Se nos parecem duras as palavras com que é designado aquele variado elenco de ‘tipos’ – e tantos outros quanto mais continuarem se ampliando e refinando os saberes sobre a diversidade humana – é justamente por que as práticas de identificação e classificação estão implicadas com tão poderosas relações de poder que a assimetria que delas resulta parece não encaixar com alguns dos nossos ideais iluministas. Se nos incomoda até mesmo a palavra anormal é porque sabemos – ou, pelo menos, sentimos – que o seu sentido moderno gestou-se por sucessivos deslocamentos a partir de outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos como os monstros, os masturbadores e os incorrigíveis – e às custas de oposições, exclusões e violência. (p. 106)

Se o conceito de anormal trata daquele que se desvia de normas e estas são constantemente variáveis, trata igualmente daquele ou daquela que gera surpresa ou inquietação. Seria o que se comporta diferente, o que mora de maneira diferente, o que come de maneira diferente, o que vive de maneira diferente, o que possui hábitos e costumes diferentes (Veiga-Neto, 2001).

O incômodo emerge do fato de que esse conceito, de tão amplo, abarca uma imensa massa humana dos sem-emprego, dos sem-teto, dos sem-terra, dos sem-cidadania, dos sem-educação, dos sem-saúde, dos sem-perspectivas. Acrescente-

mos a esses grupos aqueles que não estão enquadrados em nenhum dos grupos definidos *a priori* como anormais, mas vivem em uma condição que os coloca em sintonia com eles, deparando-se com as mesmas mazelas e carecendo dos mesmos direitos. A privação não só econômica, mas principalmente da atenção, da civilidade, do respeito, do exercício espontâneo e autônomo da dignidade humana parece ser uma marca constitutiva desses sujeitos (Veiga-Neto, 2001; Cohn, 2004).

Ao trabalharmos no registro do conceito de anormalidade, caímos na armadilha da definição do que é normalidade: quem é ou poderia ser considerado normal? Aquele que segue a norma, a regra que é usual, que não possui deformidades, problemas físicos ou mentais; cujo comportamento é considerado aceitável e comum: em última instância, na atualidade, aquele que conseguiu “encaixar”, “classificação”, escapou da ambigüidade, alocando-se em um grupo identitário reconhecível?

A atmosfera de inclusão que se instalou nessas últimas décadas e que exige a todo o momento um tratamento igualitário aos supostamente “diferentes” de diversas ordens seria um refinamento da produção dos diferentes. Novas palavras, novas práticas? Ou antigas práticas (re)atualizadas? Incluir para observar, encaixar, colocar num ponto estratégico de observação dos desvios? Estaríamos, na escola inclusiva, preparados para lidar com ambigüidades, ambivalências, indefinições, “diferenças”, sem, contudo, estigmatizar, delimitar espaços, estabelecer fronteiras fixadas de forma concreta ou imaginária?

Como, no marco da educação/escola inclusiva, pensar uma relação com filhos de prisionários que não estão nem do “lado lá” nem do “lado cá”, mestres que são, do segredo, da ambigüidade e da ambivalência<sup>1</sup>?

**1.** No Reino Unido, os filhos de criminosos serão “identificados” e “acompanhados” pelo governo desde a infância para prevenir a possibilidade de seguirem o exemplo dos pais, enveredando pelo caminho do crime. Numa ofensiva contra a criminalidade juvenil, o Ministério do Interior britânico prepara um programa que visa impedir que 125 mil filhos de pais presos tenham o mesmo destino. Para a secretária do Policiamento, Hazel Blears “cerca de 125 mil crianças e adolescentes têm um pai na prisão [...]. É um fator de risco enorme. Cerca de 65% dessas crianças vão acabar na prisão [...]. Precisamos identificar e acompanhar as crianças que correm risco maior. Podemos prever os fatores de risco que podem conduzir uma criança ao comportamento delinqüente” (Wolf, 2004).

## Estigma e preconceito: a condição dos filhos de presidiários

Estigma: marca ou cicatriz deixada por ferida; qualquer marca ou sinal; mancha infamante e imoral na reputação de alguém; sinal infamante outrora aplicado, com ferro em brasa nos ombros ou braços de criminosos, escravos etc.; aquilo que é considerado indigno, desonroso; falta de lustre, brilho ou polimento; moral; desonra, descrédito, infâmia, demérito, descrédito, deslustro, enxovalho, infâmia, labéu, mácula, nódoa, perdição, perdimento, raiva, vergonha.

O estigma – que pressupomos cercar os presidiários – se estende para além do indivíduo encarcerado, passando para as pessoas que se relacionam diretamente com eles, seus familiares ou amigos, o que permite à sociedade considerá-los uma só pessoa. A sociedade os vê de maneira fundida: a mulher de presidiário ou o filho de presidiário. Com base nesses pressupostos, podemos concluir que o olhar estigmatizante que é direcionado à família do presidiário é uma extensão do estigma que o cerca (Goffman, 1988):

O Carandiru vai ‘acabar’, os presos vão vir para o interior, só que agora o interior vai ficar mais perigoso, porque a família vem junto com eles. (M., 56 anos)<sup>2</sup>

Essa situação particular, segundo Goffman (1988), recebe o nome de “estigma de cortesia” e leva o indivíduo que se relaciona diretamente com o estigmatizado a descobrir que deve sofrer da maior parte das privações típicas do grupo que assumiu e, além disso, de maneira semelhante à que ocorre com o estigmatizado, corre o risco de não ser aceito por outros grupos. Os filhos de presidiários compõem um grupo que vive uma situação fronteiriça e é especificamente nessa condição de indefinível que opera o deslocamento do estigma que cerca os presidiários para seus descendentes diretos.

Ser depositário de um estigma requer certa habilidade para lidar com ele no trabalho, na escola, na vizinhança e nas diversas instâncias da

vida social. Os olhares desconfiados buscam a definição, a fixação da conduta dos sujeitos:

Eles comentavam: ‘olha lá a filha daquele preso’ eles começavam a falar [...]. Se ele foi preso é porque algum crime ele fez, mas a família não tem culpa só que eles globalizam tudo, tanto a família quanto o preso. (M., 14 anos)

Se o preconceito é algo que emerge nas falas dos entrevistados como algo que incomoda e provoca indignação, o estigma evidencia algo que extrapola uma atitude de prejulgamento, como “sinal infamante, indigno e desonroso, mancha infamante na reputação de alguém” pressupõe a contaminação, o contágio, a transmissão, tornando urgente e necessário o isolamento do agente contaminador. Essa idéia de contágio parte em alguma medida da crença de que algo foi herdado ou adquirido no convívio social:

As pessoas acham que porque a pessoa fez, a família também vai fazer [...], acha que é tudo igual [...], acha que você é da mesma laia, que você pode cometer qualquer coisa contra ela. (V., 22 anos)

Quem não conhece a família assim de perto [...], porque acha que as pessoas dessa família são todas um bando de animais que dão afeto pra uma pessoa que já tirou cadeia [...], são um bando de animais (E. 21 anos).

Para compreender a origem do conceito moderno de estigma, sua aplicação e a dinamicidade com que é empregado nos diferentes contextos sociais, uma obra de referência, sem dúvida, é *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de Erving Goffman, publicado em 1963. Goffman desvenda as nuances desse conceito que parece ser o opositor direto do lema que impregnou a sociedade contemporânea e suas diversas institui-

**2.** Depoimento coletado em fevereiro de 2001 no período posterior às rebeliões organizadas pelo PCC (Primeiro Comando da Capital) em presídios do interior do estado de São Paulo.

ções encarregadas de propagar, legitimar e reforçar o discurso da aceitação da diferença.

Segundo Goffman, o termo estigma foi criado pelos gregos e inicialmente se referia a:

Sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos. (1988, p. 11)

Na contemporaneidade, Goffman (1988) ratifica que o conceito é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (p. 12-13). Com base nessa definição, é possível concluir que a pessoa portadora desse traço é facilmente identificável como menos desejável, inferior, ruim e perigosa. O conceito indica, portanto, a inferioridade do caráter ou fraqueza moral do indivíduo que porta essa marca, designação atribuída pelos demais membros da sociedade, funcionando como elemento que *predetermina* a conduta do sujeito.

Na dinâmica das relações sociais, quando mantemos contato com um indivíduo, formulamos hipóteses a respeito do seu caráter, da sua conduta, das suas preferências. Tendo como base essa premissa, é possível pensar que, quando um indivíduo assume uma identidade diante de um determinado grupo social ou desempenha um papel, solicita de seus observadores que acreditem na impressão sustentada perante eles,

[...] para acreditarem que a personagem que vêm no momento possui os atributos que aparenta possuir, e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser. (Goffman, 1988, p. 25)

Quando essas hipóteses formuladas *a priori* divergem substancialmente da realidade vivida por esse indivíduo, podem surgir evidências de que ele possui atributos que o tornam diferente e menos desejável.

O que determina se uma condição é estigmatizante ou não é a representação que possui no contexto das relações e dos diferentes grupos nos quais o indivíduo estigmatizado circula e mantém relações. O estigma, tal como nos apresenta Goffman (1988), é, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo – o que é próprio e peculiar a alguém – e estereótipo – a idéia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo –, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou generalizações. Nesse sentido, um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem

Nas palavras de Goffman, é quando “normais” e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam uma relação mais próxima, que ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia: esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma (1988, p. 127).

Se em uma determinada localidade o ato de assumir uma identidade estigmatizante não provoca nenhum tratamento pejorativo ou medo de contágio, em outras instâncias da vida social, assumi-la equivale a compactuar com o mal e se constituir como um sujeito contaminado e que, portanto, deve ser evitado:

Isso daí é uma vergonha que ninguém quer passar [...], a minha mãe fala que isso é uma vergonha [...], ninguém fala que é uma coisa natural da pessoa [...], pra eles, pra toda a sociedade na verdade [...]. (E., 21 anos)

Então, às vezes quando eu vou pro ‘lado de lá’ procurar emprego, eu procuro nem comentar [...], eu procuro ser uma pessoa mais engajada na sociedade possível [...], procuro ser uma pessoa normal. (E., 21 anos)

Ao aplicar o conceito de estigma, é preciso atentar para o contexto e para a linguagem que permeia a relação dos indivíduos nos diferentes grupos. O que designará a condição de estigmatizado ou não do filho de presidiário, por exemplo, não é *a priori* o encarceramento de um dos progenitores, mas o contexto sociocultural e de relações em que essa informação é fornecida ou visível. É preciso analisar em quais circunstâncias esse aspecto da trajetória pessoal constitui um fator estigmatizante ou de distinção. Até que ponto ser filho de um traficante, de um ladrão violento ou membro de uma facção criminosa é motivo de vergonha, orgulho ou distinção<sup>3</sup>?

### **A ambivalência, a condição do estranho e o estigma**

Ao trazermos o debate sobre o estigma que cerca os filhos de presidiários na atualidade, deparamo-nos com um momento histórico singular que busca, como já mencionado inicialmente, apagar as marcas que distinguem de forma pejorativa os indivíduos. Se a todo instante presenciamos, seja nas diferentes mídias, nos discursos acadêmicos ou em iniciativas do Estado, objetivadas em políticas públicas, a tentativa de naturalizar ou mesmo neutralizar tais diferenças, observamos na mesma medida um movimento que exige dos indivíduos a tomada de postura, enfim, a definição do lugar que ocupam na sociedade, “de onde você fala?” ou, em outras palavras, “de que lado você está?”

Estariamos, hoje, mais preparados para lidar com o sujeito “indefinível”? Com crianças, adolescentes ou adultos que não estão nem do “lado lá” nem do “lado cá”, mas desfrutam de uma condição que provoca estranheza, mal-estar e curiosidade: a de estar em ambos os lados ao mesmo tempo ou na fronteira? Os discursos dos filhos de presidiários são discursos “mornos”, o que prevalece é, de fato, a ambigüidade de suas identidades, aspecto que aos olhos daqueles que vivenciam cotidianamente o medo e a insegurança diante do crime e de seus possíveis agressores parece algo aterrador (Bauman, 1999).

É possível concluir que esse grupo – o dos filhos de presidiários – parece vivenciar uma condição que permite a vivência de dois papéis distintos, de acordo com o contexto social em que estão inseridos. As diferentes esferas da vida social em que esses indivíduos transitam delimitam a posição que ocupam na estrutura social. Fragmentos de discursos dos jovens entrevistados demonstram a negociação constante que estabelecem na relação com os “diferentes” e com seus “iguais”: a ambigüidade e a indefinição estão presentes na forma como esses jovens se colocam. O mal-estar que aí se produz remete à posição do “estranho”, cujo pecado irremediável é a incompatibilidade entre a sua presença – indefinida – e outras presenças – encaixadas, fixadas em uma ordem *predeterminada* (Bauman, 1999).

Bom, [...] as pessoas aqui dessa ‘parte de cá’ comentam, mas não se importam muito, mas quando eu passo ‘pro lado de lá’, eu procuro nem comentar muito [...] porque pra sociedade em si nós somos anormais, somos pessoas que matam, que roubam, que estupram, quem faz isso, é um monstro [...] nem todas as pessoas são assim [...]. (E., 21 anos)

A posição de estranho ou ambivalente requer um processo de autoconstrução. Nesse sentido, é preciso que o indivíduo alvo dessa condição, atribuída pelo “nativo” – aquele sujeito definido, enquadrado, cujas ações são previsíveis e não causam surpresa –, aceite e reafirme por meio dos seus discursos e ações a posição que a todo o momento é reavivada pela angústia da indefinição que provoca. Segundo Bauman (1999),

Mesmo que o fenômeno da estranheza seja socialmente estruturado, assumir o status de estranho, com toda a sua conseqüente am-

**3.** O movimento de violência que ocorreu em São Paulo em maio de 2006, comandado pela facção criminosa PCC (Primeiro Comando da Capital), coloca em questão a idéia de vergonha e desloca a discussão para o pressuposto do fascínio possível de algumas crianças e jovens pela criminalidade.

bigüidade, com toda sua incômoda sobredefinição e subdefinição, é algo que carrega atributos os quais no fim são construídos, sustentados e utilizados com a ativa participação de seus portadores – no processo físico da autoconstituição. Como todos os outros papéis, o papel de estranho precisa de aprendizado, da aquisição de conhecimentos e habilidades práticas. (p. 85)

No caso específico dos filhos de presidiários, é possível observar a ambivalência de suas posturas na medida em que, na condição de representante de seus pais ou mães, vivem a posição de “advogado de defesa”. A indefinição que baliza suas identidades permite que observem os comentários e as atitudes dos “nativos” com uma afronta:

Eles acham que é família de bandido [...] porque é diferente o tratamento de um burguês na prisão e de um pobre [...], acho que nas penitenciárias 100% são pobres de COHAB [...], agora da burguesia são poucos [...]. (N., 16 anos)

Às vezes rouba, mas é porque precisa [...] porque está na precisão, vê uma casa sem botijão pra fazer uma comida, abre um armário e não tem nada dentro de casa, você fica revoltado com aquilo [...] e você não vê uma situação de saída e você procura a saída mais fácil. (E., 21 anos)

Segundo as análises propostas por Bauman (1999), ao “estranho” e “indefinível”, é negado o luxo da confiança em si mesmo e da autocomiseração. A sua existência é opaca, pouco precisa, confusa, incompreensível, obscura, não há transparência e, por esse motivo, seu crédito é nulo. Sua identidade foi deslegitimada; seu poder de determinação, de “afinação”, foi declarado criminoso ou aviltante. A peculiaridade da situação do “estranho” em relação aos “nativos” não se limita ao fato de não estarem “afinados”. Não é a falha em adquirir conheci-

mento do mundo do “nativo” que constitui o “estranho” ou forasteiro, mas a incongruente constituição existencial do estranho como não sendo nem ‘de dentro’ nem ‘de fora’, nem amigo nem inimigo.

Manipular essa identidade é precisamente o que o “estranho” tenta fazer. Ele foi definido anteriormente como uma ameaça à clareza do mundo. O conhecimento da presença dos filhos de encarcerados no cotidiano dos “nativos”, homens e mulheres que não possuem nenhum parentesco ou afinidade com esse grupo, sinaliza uma transformação: o que era antes considerado um abrigo seguro, torna-se um território contestado, inseguro e tenso. A boa vontade dos filhos de encarcerados em fazer parte do mundo dos definidos, observando a sua condição como não contraditória ou ambivalente, torna-se uma arma contra seu esforço de assimilação e de aceitação e “isola-o ainda mais, realçando mais do que nunca sua estranheza e fornecendo a prova da ameaça que contém” (Bauman, 1999, p. 87-88).

A condição intermediária ou de ambivalência que os filhos de presidiários enfrentam os fixa em um dilema que mobiliza a construção de uma série de valores e referenciais morais que permitem explicar a ação criminosa de seus familiares. Essa construção é necessária e possibilita que seus entes queridos não sejam excluídos moralmente da sociedade e percam o seu estatuto de ser humano. Essa condição, com todos os direitos que dela emergem, é (re)introduzida na sociedade por meio dos seus discursos. Com o objetivo de neutralizar a condição de descrédito e de desumanização de seus pais ou mães reclusos, seus filhos elegem diversos motivos que servem para explicar o que impulsionou seus progenitores a cometer um ato criminoso. A busca por uma explicação ameniza, na perspectiva desses sujeitos, a rejeição e a sensação de ambigüidade diante dos demais membros da sociedade (Bauman, 1999).

As pessoas não sabem que lá tem um ser humano, muitas vezes tem um cara que é inocente, muitas vezes é um cara que sofre

por onde mora, pelo que passa e está sofrendo [...]. (E., 21 anos)

Ser um “estranho”, portanto, significa ser capaz de viver uma ambivalência perpétua, uma vida de dissimulação, de manipulação e de negociação constante. A naturalização da situação de ambigüidade pode ser um recurso utilizado para se inserir no grupo dos “nativos”. Para que essa estratégia de (re)inserção seja concretizada e o indivíduo seja aceito, é preciso que ele reflita sobre as possibilidades que o contexto lhe oferece para que se aventure nesse empreendimento de aceitação ou, melhor, de assimilação (Bauman, 1999).

A condição de sujeito indefinido retira a possibilidade de receber atributos ou qualidades, o que o eleva à condição de um indivíduo sem valor: ele se torna um homem ou uma mulher sem qualidades, desprovido de atributos essenciais para o convívio social. Sejam quais forem as qualidades que possam lhe dar um corpo e assim retirá-lo do vazio, são qualidades emprestadas de maneira benevolente e podem ser retiradas a qualquer momento (Bauman, 1999).

Na ausência de definição, de ocupação de um lugar que designe a que veio e quais são suas reais intenções,

[...] o estranho é modelo da idéia de universalidade: sem peso, em nenhum lugar está em seu lugar natural, é a própria antítese do concreto, do específico, do definido, ele é universal por não ter lar nem raízes. (Bauman, 1999, p. 101)

A construção da ordem na modernidade coloca no centro a tentativa – sempre precária – de eliminação da ambivalência. Ao contrário do que pensamos e do que ouvimos, o mundo atual não oferece qualquer esperança de que o “estranho”, o anormal, o diferente, possa ser redimido. À medida que a ambivalência se torna uma experiência cada vez mais universal, ocorre a diminuição da possibilidade de manifestação da liberdade e do exercício efetivo da possibilidade de “indefinir-se” (Bauman, 1999).

Nesse sentido, o estigma parece ser uma arma conveniente na defesa contra a importuna

ambigüidade do estranho. A essência do estigma é enfatizar a diferença e uma diferença que está, em princípio, além do conserto e que justifica uma permanente exclusão. Essa exclusão – inerente ao conceito – provoca uma fissura nos ideais do mundo moderno “com sua crença na onipotência da cultura e da educação, com suas constantes exortações ao aprimoramento pessoal e o axioma da responsabilidade individual pela construção de si mesmo”. O estigma permanece como um dos resíduos da natureza. Ele traça o limite da capacidade transformadora da cultura:

[...] os sinais exteriores podem ser mascarados, mas não podem ser erradicados e o laço entre sinais e verdade interior pode ser negado, mas não pode ser rompido. (Bauman, 1999, p. 77-78).

Para Bauman, o momento histórico atual conspira exatamente para que haja uma constante pressão no sentido de “naturalizar” o estigmatizado e, conseqüentemente, o estigma. Essa pressão, que provoca inquietação e mal-estar,

Decorre de atributos bem essenciais e constitutivos da sociedade moderna, como o princípio da igualdade de oportunidades, da liberdade pessoal e da responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino. A modernidade é uma rebelião contra o destino e a atribuição *a priori*. De alguma forma é possível pensar que o estigma, enquanto conceito e a atitude de estigmatizar um indivíduo, restabelece a idéia de um destino, de estar predestinado e ‘lança uma sombra sobre a promessa de aperfeiçoamento ilimitado’ e esta premissa destoa de tudo que a modernidade representa e tudo aquilo que a sociedade moderna de-ve acreditar para (re)produzir sua existência. (1999, p. 78-79)

Essa seria a explicação para o uso de outro recurso por parte de filhos de encarcerados: o silêncio, o segredo. O mascaramento dos “sinais”, que não podem ser erradicados, faz com que o se-

gredo em relação à reclusão de algum familiar não se restrinja apenas aos vizinhos ou outras relações, mas parece algo que, por certo período, é fundamental para os próprios filhos.

A instituição do estigma serve eminentemente à tarefa de imobilizar o estranho na sua identidade de outro excluído: “com o estigma, a cultura traça uma fronteira para o território que considera sua tarefa cultivar e circunscreve uma área que deve ser deixada de lado” (Bauman, 1999, p. 77-78). Serve, fundamentalmente, para que o “nativo”, que porta consigo a certeza do lugar que ocupa e rejeita a idéia de um outro não estar ou permanecer enquadrado, definido, guetizado, tenha a certeza da segurança.

[...] uma vez que os sinais do estigma são irremovíveis, uma categoria só pode deixar de ser estigmatizada se o significante do estigma for reinterpretado como inócuo ou neutro ou se for completamente negada sua significação semântica e este se tornar socialmente invisível. (Bauman, 1999, p. 79)

## **Considerações finais**

Em princípio, no mundo plural da pós-modernidade, toda forma de vida é, em princípio, permitida, uma vez que a diferença não é vista como um problema que exige solução, demandando a delimitação precisa de territórios e papéis. A coexistência pacífica de formas distintas de vida deveria se tornar possível. A idéia de polissemia e de diferentes possibilidades de viver, na pós-modernidade, refere-se em geral, primeiro e acima de tudo, a uma aceitação da pluralidade do mundo. Citando Bauman,

[...] a pós-modernidade significa uma decidida emancipação face à ânsia caracteristicamente moderna de superar a ambivalência e promover a clareza que pressupõe um único sentido: o da uniformidade. (1999, p. 110)

Estar e viver na pós-modernidade significaria conviver com a excitação provocada

frente à ambivalência, ambigüidade e indeterminação. Os discursos contemporâneos sugerem que existe a possibilidade de abandonarmos as clássicas perguntas: Quem é você? Qual é o seu lugar? Quais são suas intenções?

A ambigüidade que permeia os discursos e as práticas dos filhos de encarcerados provoca, nos desavisados, medo, insegurança e ansiedade: “são de lá?” ou “são de cá”? Esses sujeitos, de alguma forma, representam – em um claro movimento de reatualização do estigma –, para muitos, um “germe” da criminalidade, da degeneração, da ruptura com os valores coletivos de respeito à propriedade privada, à vida social moralizada, às normas. O que presenciemos é uma reatualização do estigma e a inexistência dos espaços de segredo: é preciso ser esquadrinhado, mapeado, ser visto, estar transparente, possibilitar a previsão de comportamentos e atitudes (Veiga-Neto, 2001).

Os filhos de presidiários, portadores desse “sinal infame”, manifestam mais do que desconforto diante dessa condição que resgata antigas discussões. Seu mal-estar se expressa no embargo da voz, no choro, no silêncio, nas reticências. Assumir o discurso de uma “herança” para a vida criminosa parece ser um recurso de autoafirmação diante das ausências de perspectivas ou da necessidade de ocupar um “lugar”. A identidade desses jovens é construída com base na ausência, nas interrogações dos olhares desconfiados daqueles que esperam e, de forma implícita, cobram que eles ocupem o mesmo “lugar” do pai ou da mãe, constituindo-se como mais um número na estatística de reclusos do sistema prisional.

Grupo cercado pelo silêncio, portador de estigma, herdeiro, enfim, de uma construção histórica sobre a origem do crime e do criminoso, desafia os limites de uma educação e de escola que se pretende inclusiva. Nossa proposta foi irmos além do que já é contemplado nesse debate, ou seja, a discussão sobre o preconceito, chamando a atenção para a permanência e reatualização do estigma na contemporaneidade, abrindo o debate sobre as “necessidades educacionais especiais” em relação a esse grupo social.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- COHN, G. Indiferença, nova forma de barbárie. In: NOVAES, A. **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. São Paulo: Ed. Unicamp, 1994.
- MIYASHIRO, S. G. **Filhos de presidiários**: um estudo sobre estigma. 2006. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKILAR, C. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WOLF, M. Londres vai monitorar filho de criminoso. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 ago. 2004. Folha Mundo, p. A11.

*Recebido em 15.01.07*

*Aprovado em 18.08.08*

**Sandra Galdino Miyashiro** é graduada em Pedagogia pela UNESP/Marília e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professora do Ensino Fundamental na rede pública e do ensino superior na rede privada. Atualmente é Coordenadora Pedagógica no Cursinho Popular Pré-Universitário Psico.

**Flávia Schilling** é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integra a Cátedra Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância da USP.